A hurler le soir au fond des collèges

Claude Duneton

1983

Troisième partie

Main basse…

* * *

Les pédagogues...

DUNETON : Je fais une distinction claire entre le pédagogue et l'enseignant. L'enseignant est quelqu'un qui fait ce qu'il peut, dans des conditions pas toujours faciles, pour instruire des enfants, ou de jeunes adultes, afin de leur transmettre des connaissances, des habitudes de travail et de pensée qui sont les siennes, et auxquelles il a un peu réfléchi. — Le pédagogue est un monsieur emporté par une sorte de folie : la pédagogie. Il hache, il découpe les éléments vitaux d'un savoir dont il se moque éperdument, mais qui lui sert de prétexte à des numéros personnels qui sont destinés, au fond, à le mettre lui-même en valeur. Autrement dit, le pédagogue est un enseignant malade. L'ennui, c'est que les traités de pédagogie dont il se nourrit, au contraire des traités sur la peste ou la syphilis, ne sont pas faits pour essayer de le guérir, mais pour envenimer sa maladie. Parce qu'ils sont conçus par des pédagogues. C'est un peu comme si les traités de psychiatrie étaient écrits par les pensionnaires des asiles d'aliénés.

* * *

Chap 9

... sur la voix

DUNETON : J'ai eu l'occasion de constater, entre 1959 et 1964, un changement d'attitude assez profond des enfants face à la langue. J'ai l'ait ces observations dans un même canton rural du bas Limousin, le mien, où j'enseignais à l'époque, sur des enfants qui étaient nés entre 1948 et 1953, et qui étaient donc entrés à l'école, les premiers vers 1954, les seconds vers 1959, accueillis et formés, en gros, par les mêmes instituteurs... Le changement consistait en ceci : les enfants qui étaient arrivés en sixième en 1959 possédaient un vocabulaire traditionnel important, ils étaient généralement capables de choisir entre plusieurs substantifs, adjectifs ou verbes pour désigner quelque chose, en utilisant les nuances — ceux qui entrèrent à partir de 1964 n'avaient à leur disposition qu'un vocabulaire nettement plus réduit, le tiers peut-être, ou le quart de celui des premiers, et souvent un seul mot par objet. C'est un phénomène curieux, et qui n'est pas le reflet d'un fantasme de ma part — bien que je n'aie pas fait de mesures précises sur le moment, et je le regrette, j'avais un moyen très sûr de constater cette étonnante réduction, en dehors des récriminations et lamentations des profs de français, de math, d'histoire, et de tout ce qui s'écrit : j'enseignais l'anglais et on faisait encore beaucoup de traductions pour préparer l'épreuve écrite du BEPC. Comme tous les profs de langues, à l'ancienne, j'utilisais les mêmes textes de version d'une année sur l'autre, par commodité, mais aussi parce que ça donnait l'occasion, une fois la traduction faite, de fignoler d'année en année, de l'améliorer, et c'est un jeu de langage que j'ai toujours beaucoup aimé... Il se trouve donc que ces textes anglais identiques, tirés du même manuel ou polycopiés, réutilisés pendant quatre ou cinq ans en quatrième ou en troisième, m'ont servi de baromètre involontaire, à mon corps défendant — et je ne dois pas être le seul dans ce cas.

Donc un texte sur lequel on travaillait en classe en 1961, par exemple, on le grattait dans tous les sens et les élèves proposaient des tas de mots français, on choisissait la nuance qui paraissait la plus exacte, enfin comme ça se faisait dans la tradition universitaire d'époque ; on brassait du vocabulaire. A partir de 64, 65, à peu près, ce même texte, eh bien il était compris, en anglais, par les élèves suivants, je dirai presque de mieux en mieux, mais ils avaient énormément de mal à le traduire parce qu'ils n'avaient plus les mots... en français. C'est pas du misérabilisme, c'est une constatation toute crue.

D'abord c'était moins amusant parce que ces nouveaux jeunes gens manquaient de nuances, alors ils ne trouvaient plus les subtilités ; je ne pouvais plus faire mon numéro et les épater par des fines trouvailles parce qu'ils me regardaient avec étonnement — ils ne voyaient pas du tout la nuance qui avait tant fait plaisir aux autres, deux ans avant... Et je me suis aperçu qu'ils ignoraient bel et bien et tout simplement les mots qui étaient nécessaires à la traduction. Au point que vers 1967-68, eh bien on ne pouvait plus du tout prendre les mêmes textes et, alors que leur anglais s'améliorait, je dois dire, on ne pouvait plus traduire du tout, ou alors des choses ultra-simples, parce qu'ils ne connaissaient pas suffisamment de français. Heureusement l'examen est devenu oral vers cette époque, les méthodes ont changé, on n'a plus fait de traduction du tout. On a parlé anglais en classe, et j'ai cessé de savoir, pour ma part, quelle était la situation des mômes dans leur langue maternelle, et de m'en préoccuper pendant plusieurs années. A quoi attribuer cette chute spectaculaire du potentiel langagier? — qui s'est probablement stabilisé par la suite, je pense, mais n'est jamais remonté. On ne peut pas accuser la télévision, je le regrette, mais dans le canton elle n'est apparue, d'abord dans quelques familles aisées, que vers 1963-64, et ne s'est généralisée que vers 1966 dans tous les foyers... A l'époque nous avons attribué le phénomène à la mise en vigueur des nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture, précisément au cours des années 1955 et la suite. C'était même une accusation qui tournait au tollé chez certains profs traditionalistes. Et l'orthographe donc! Ah les lamentations !... Je ne suis pas certain que les méthodes proprement dites doivent étre particulièrement accusées. Je ne sais pas si la façon dont on apprend à lire a une importance capitale — je veux dire dont on apprend à déchiffrer : la méthode d'enregistrement du code. Je crois que ce qui importe c'est la façon dont on lit par la suite...

Je crois quant à moi que cette perte de langue — indéniable en ce qui concerne le volume du lexique enregistré, discutable pour ce qui est de la syntaxe — est due en premier lieu à une sorte de « maturité » langagière des générations d'après-guerre... Ce n'est pas un paradoxe, cela signifie que ces générations ne supportaient plus intégralement la supercherie de la langue scolaire qui entrait en conflit avec la langue courante, de plus en plus utilisée par la nation en profondeur; la généralisation de la radio depuis une dizaine ou une douzaine d'années (en 1955) sur l'ensemble de l'Hexagone, dernier coup de boutoir aux langues locales, a probablement joué un rôle important. II faut bien voir que cette génération née après 1947 était la première en France à être intégralement francophone de langue maternelle dans sa totalité (à quelques exceptions près), c'est-à-dire que c'étaient les premiers gosses à qui personne n'avait plus parlé « patois » quand ils étaient bébés. Ils en avaient peut-être acquis un sentiment plus intime de la langue, qui créa un frein important quand il fut question pour eux d'avaler la langue de bois obligatoire à l'école. Mais je crois surtout que c'est la pratique de la lecture — et non son apprentissage proprement dit — qui s'est mise à ne plus être suffisante. Les nouvelles méthodes, qui étaient en gros de type analytique (on décompose le mot en syllabes après l'avoir repéré globalement), ont permis à ces générations de savoir lire beaucoup plus vite — c'est-à-dire en moins de temps qu'il n'en avait fallu à leurs prédécesseurs pour apprendre avec l'ancienne méthode synthétique du b-a : ba, b-i : bi, etc., lente, un peu lourde, terriblement traditionnelle. Cette relative rapidité d'acquisition, qui est indiscutable, a dû tromper l'ensemble des instituteurs de l'époque, qui crurent que la lecture était acquise, alors qu'elle ne l'était qu'à moitié. Ils passèrent très vite à d'autres exercices, plus « intelligents » à leurs yeux, au lieu d'insister, peut-être lourdement, de lire, de relire, afin d'asseoir chez l'enfant une lecture en profondeur, en lui donnant le temps de monter ses mécanismes phonateurs... Mon opinion est que les enseignants ont été floués par l'efficacité même des nouvelles méthodes qu'ils se mettaient à expérimenter dans les années 50 — c'est tout à fait différent que de prétendre que ces méthodes étaient mauvaises!

Ce qui me fait penser à cette explication, c'est que ces générations dont je parle, et sur lesquelles j'observais avec tout le monde une « perte » de langue, avaient acquis en même temps une sorte de lecture rapide et en surface que j'appelle — que j'appelais à ce moment-là, par référence à la célèbre théorie brechtienne de la « distanciation » théâtrale : une lecture distanciée. Je m'apercevais que les mômes, quand ils lisaient, ne faisaient pas corps avec la langue... Ils parcouraient les phrases d'un paragraphe, ils comprenaient le sens de ce qu'ils lisaient, mais en restant comme « à distance » précisément, ils saisissaient l'idée mais ils ne s'impliquaient pas, je dirai « charnellement », dans les mots. Une lecture distanciée, c'est celle qu'on a souvent dans une langue étrangère que l'on connaît assez bien mais dans laquelle on ne « vit » pas... On peut lire un article, un livre, on comprend le message, même dans ses détails, mais il n'est pas modulé dans le mot à mot dont on ne saisit pas toutes les nuances. Si c'est un texte complexe, on n'est pas capable de le lire « entre les lignes »... D'ailleurs on peut rapporter l'information que le texte contient, mais dans sa langue à soi, on ne sait plus en quels termes est exprimé le message original : on ne pourrait pas les redire. Au contraire lors-qu'on est passé à un niveau beaucoup plus intime avec cette langue, qu'on a vécu dans le pays, qu'on en a

l'accent, qu'on sait jouer avec les différentes valeurs de sens et de musique, on lit « en entendant », avec les intonations dans l'oreille. On a une lecture — je ne sais pas, disons « rapprochée », qui fait vibrer la langue à l'intérieur de nous. Les termes ont alors toute leur importance, on peut citer... Dans ce type de lecture, un mot nouveau, inconnu, vous explose à la figure ! Il ressort sur la ligne comme un énorme caillou — comme un os qu'il est! On tient à le mettre en bouche, à le chercher dans le dictionnaire, de sorte à se l'incorporer. Travail sans fin : il y a toujours des nouveaux mots, sournois, inconnus, dans une langue étrangère.

Ces enfants, donc, à partir du milieu des années 60, lisaient le français comme une langue étrangère. Ils glissaient sur la langue sans y pénétrer — surtout sans qu'elle les pénètre. Le résultat est qu'ils pouvaient lire un mot deux fois, trois fois, dans un texte, dans un livre, et ne pas même le remarquer, ne pas savoir qu'ils l'avaient rencontré. Le mot, à moins d'être en position clef pour le sens de tout un passage, n'arrivait pas à la conscience du lecteur... La première réaction est de croire qu'il s'agit d'étourderie. Non, c'est une question de lecture, la bonne volonté n'y est pour rien... La conséquence, eh bien, ces élèves-là n'enregistraient pas le vocabulaire dans ce qu'ils lisaient : ils manquaient de mots.

Le décrochage s'était donc produit, on pourrait dire « à la faveur » des nouvelles façons d'apprendre à lire, plus mobiles, plus légères, plus efficaces. La vieille méthode des abécédaires, le b-a : ba, avec ses gros sabots, ses progressions pesantes, avait quelque chose du labour! Elle ne donnait pas à l'enfant l'illusion qu'il savait lire vite fait bien fait, il lui fallait attendre d'avoir mis en place tous les sons, tous les agencements, pour pouvoir décoder le message... C'était une méthode éminemment rebutante, pour générations pas pressées. On a sans doute eu raison d'en changer. Mais son aspect lourdement répétitif, cette manière de chanter les syllabes les unes après les autres, et qui donnait un ton gnangnan au lecteur débutant, lequel avait le plus grand mal ensuite à passer à la lecture « courante » — lecteur qui, englué dans cette pénible litanie, comprenait mal, ou pas du tout, le sens de ce qu'il lisait! —, avait un avantage : elle collait au corps de l'enfant. Elle comportait un élément physique très important, elle mettait en jeu tout l'appareil de phonation, d'audition, elle avait un côté imbécile et gesticulatoire — les enfants se dandinaient souvent d'un pied sur l'autre en chantant, en psalmodiant les exercices des syllabaires! Évidemment il fallait ensuite un entraînement terrible pour se désengluer, pour passer au message, mais le lecteur conservait ce contact physique, même imperceptiblement, avec la langue qu'il lisait. Voilà la différence : il avait une lecture qui tenait parfois du corps à corps, certes, mais qui n'était pas distanciée. Une lecture intérieurement « sonore », où tous les mots comptaient — étaient « joués » par l'instrument phonateur — et par conséquent s'enregistraient. Quand il lisait, par la suite, ce n'était pas seulement le message, l'histoire, qui lui entrait dans la tête — sans qu'on s'en aperçoive, c'était la langue elle-même, avec ses mots, ses rythmes, et finalement sa syntaxe.

Cet aspect essentiel de la « vieille lecture » n'ayant pas été correctement analysé ni même senti par beaucoup d'enseignants, ravis à juste titre de pouvoir apprendre à lire à leurs petits élèves plus vite et de façon plus « intelligente », personne n'a songé, en adoptant les nouvelles méthodes, à trouver des exercices de compensation... II aurait fallu penser à des ancrages, profiter de ce que l'enfant lisait de façon plus légère, en comprenant beaucoup mieux ce qu'il lisait et en « mettant le ton », pour intensifier la lecture à haute voix, dialoguée ou non, la récitation, qui aurait pu devenir plus intéressante, l'interprétation de monologues, de fables, de tout ce qu'on veut. Au lieu de ça, les enseignants profitèrent uniquement du côté brillant et facile de la nouvelle lecture et, ignorant l'aspect formateur pour la langue de la lecture à haute voix, ils abandonnèrent de plus en plus les exercices de lecture! Ils occupèrent le temps dégagé à faire autre chose : du calcul, de la grammaire... Enfin des choses « pédagogiques ». Le résultat c'est que, tout en lisant sans doute le même nombre de livres — pour l'histoire, uniquement, en lecture de plus en plus distanciée — et même peut-être en ayant lu davantage de livres qu'avant, ces nouvelles générations d'élèves arrivaient en sixième en connaissant de moins en moins le français. Voilà comment j'ai été obligé d'arrêter mes petites traductions avec des mômes qui ne connaissaient plus les mots pour les faire. — C'est à ce moment-là que tout le monde s'est mis à accuser tout le monde... Je crois que ça continue ?

PAGÈS : Ce que tu viens de dire va totalement en sens contraire de ce qui se fait et de ce qui se prône dans les directives officielles de l'école primaire. La lecture rapide, depuis quelques années, c'est l'avant-garde de la méthode d'apprentissage de la lecture. La méthode consiste à élargir le champ visuel sur la ligne et à lire uniquement des yeux, en évitant les redondances et en sautant d'un mot important à un autre, cela afin de mieux comprendre ce qu'on lit. Parce que plus on va lentement, moins on comprend : tu l'as dit toi-même, quand on ânonne on ne comprend rien du tout... Au contraire, plus on saisit vite ce qui est contenu dans une

page, puis dans la suivante, plus on est en mesure de rapprocher les idées qui s'y expriment, puis de comprendre l'ensemble du chapitre, du bouquin tout entier, etc. Les arguments de cette école, représentée notamment par Jean Foucambert, sont que « lire ce n'est pas énoncer ». La lecture doit se détacher complètement de ce qu'on appelle la phonation. Dans cette perspective, toute lecture à voix haute, serait-e une lecture silencieuse mais à « voix intérieure », est une mauvaise lecture.

DUNETON : En effet... Ils sont hostiles à la lecture à voix haute?

PAGÈS : Oui, tout à fait. Il faut enseigner à lire avec l'oeil, pas avec l'oreille, dès le début, dès le cours préparatoire. Ce ne sont pas des racontars, ce sont les nouvelles directives : j'ai fait moi-même des cours là-dessus, il y a deux ans, aux instituteurs d'un département, pour les inciter à se recycler.

DUNETON : C'est la fin des haricots.

PAGÈS : Pas forcément...

DUNETON : Alors là, je veux bien prendre date : c'est la cessation complète de tout enseignement du français à l'école primaire ! Et ce ne sont pas les exercices de grammaire qui y changeront quelque chose. Maintenant, ce n'est peut-être pas une catastrophe ! Étant donné la nature du français qui y est enseigné... Ça signifie peut-être la fin de la langue scolaire précisément, et il faut s'en réjouir. Mais c'est quand même un peu troublant de penser que l'école d'un pays renonce à enseigner sa langue... — Donc, ce n'est pas une plaisanterie?

PAGÈS : Absolument pas. C'est la tendance actuelle. La plus en vue et la plus actuelle... On l'appelle couramment du nom de son « promoteur » : la méthode Foucambert. Il n'a fait du reste qu'adapter à l'enseignement une méthode de lecture rapide dont se servent aujourd'hui les gens qui ont besoin de lire beaucoup de documents dans leur travail, des rapports, etc.

DUNETON : Mais c'est là la confusion! L'erreur, c'est que ces méthodes sont excellentes pour un adulte, qui connaît déjà la langue, et qui veut s'informer — mieux il connaît la langue, et plus la méthode est efficace. Mais l'appliquer à des enfants dont le problème est justement d'apprendre la langue : c'est criminel!

PAGÈS : Parce que tu penses avant tout à la musique de la langue, que tu défends la langue comme poésie... Mais là il s'agit du sens.

DUNETON : Si tu vois un film muet, tu vois défiler des images, tu comprends aussi, c'est plein de sens, mais c'est pas ça qui va t'enseigner le français ou l'anglais!... La lecture rapide, c'est une lecture strictement d'information, elle revient à la vision d'un film muet. Il n'y a pas de mots, pas de rythmes. C'est une histoire sans paroles... Certes, on comprend très vite — et d'autant mieux qu'il n'y a pas de paroles, mais le problème de l'enfant, c'est d'apprendre une langue, pas d'enregistrer des informations sur un film sans paroles. A la rigueur, une telle méthode appliquée à des débutants analphabètes adultes, qui savent déjà tout de leur langue, ça peut être tout à fait raisonnable. Appliquée à des enfants, elle porte sa propre mort en soi — c'est un aliment empoisonné.

PAGÈS : Mais enfin, apprendre une langue, c'est apprendre à la lire, apprendre à l'écrire?

DUNETON : Mais pas du tout. C'est dramatique une confusion pareille! Les langues se sont transmises, apprises, pendant des siècles et des millénaires, sans lecture et sans écriture ! Je possède moi-même actuellement une langue, l'occitan, de tendance bas-limousin, dont je ne sais pas écrire un mot, et que je n'ai appris à lire qu'il y a une dizaine d'années. Quand je la vois écrite, je procède d'ailleurs par devinettes, je prononce à haute voix pour trouver les mots qui n'existent en moi qu'oralement, enregistrés sous forme de sons à reproduire dans les cellules de mon cerveau. Enfin je pense que c'est là, j'ai pas vérifié... Je suis un primitif évidemment dans ce domaine, je n'ai pas suffisamment l'habitude de lire cette langue-là pour repérer le sens des mots à l'œil comme je peux tout de même le faire en français. Quand je lis de l'occitan, je lis d'une façon primitive, je ravive les sons qui sont transcrits selon un code conventionnel qui est l'alphabet, et ces sons produisent en moi des impressions physiques curieuses, des mini-frissons, des contractions extrêmement ténues des organes, dans la gorge, dans le cou, ainsi que d'imperceptibles altérations du rythme

respiratoire et cardiaque[1]. Tout cela accompagne le sens, et remue sans doute quelque chose de très profond en moi, dans mon inconscient, car il s'agit d'une langue émotive, du moins telle qu'elle m'a été transmise, du reste à mon insu, sans que je l'aie jamais beaucoup parlée vraiment — mais je me suis rendu compte à l'âge adulte qu'elle existait réellement en moi, tout entière, et sous une forme infiniment plus nuancée que je ne soupçonnais. Des centaines de millions de personnes dans le monde en sont aujourd'hui encore à ce stade par rapport à des langues qui sont les leurs, et qui existent en dehors de toute forme d'enregistrement visuel et graphique, de lecture et d'écriture.

Toutefois, comme dirait Pois-Chiche, il se trouve qu'il est infiniment commode, puisque nous savons écrire, d'enregistrer sur le papier à la fois la langue et les informations qu'elle contient, que notre civilisation le fait depuis longtemps, et qu'il s'est constitué ainsi d'immenses réservoirs : les livres et les bibliothèques. La langue se trouve ainsi mise en conserve pour les mauvais jours, et les bons. Comme dans la vie ordinaire, on n'en utilise qu'une faible fraction, on peut à tout moment compléter sa propre formation, enrichir sa langue en consultant les livres. La langue est rangée comme dans un herbier, séchée, on peut la réinstaller quand on la lit. C'est ça la lecture : puiser dans l'herbier. En principe c'était le rôle de l'école, jusqu'à présent, de transmettre aux petits jeunes sortis des jupons de leurs mères cette technique spéciale : la manière de se servir de l'herbier.

PAGÈS : Pour toi la langue écrite est une chose lyophilisée, desséchée, qui n'existe que quand on l'a ranimée en la parlant. C'est comme un potage minute.

DUNETON : Tout à fait. C'est exactement ce que je veux dire.

PAGÈS : Mais la langue écrite existe en elle-même. Elle peut se consommer toute seule, sans passer par des mouvements de la glotte, de la langue, des lèvres, même s'ils sont infimes et à peine esquissés.

DUNETON : Non. Je regrette, mais je ne crois pas. L'information peut passer ainsi, oui, si l'on est assez habile — mais pas la langue. Tu confonds la langue et l'information — le véhicule et le véhiculé... L'information s'appuie généralement sur la langue, c'est vrai, parce qu'elle l'utilise comme signe, mais elle peut être véhiculée par d'autres signes. Le pouce en l'air, ça veut dire : « Tout va bien. » C'est un signe qui véhicule une information. En langue, ça se formule par : « Au poil. — T'en fais pas. — J'ai réussi. — Courage ! Je ne quitte pas!... Et si ta mère t'engueule, dis-lui que ça la regarde pas. » Enfin l'information dépend du moment et des personnes, elle peut être variée. Ça peut être n'importe quel signe. Une flèche signifie : « Allez de ce côté-ci. — Montez.
— Descendez. — Sens obligatoire », etc. Ça peut être un pictogramme : « Défense de fumer. — Ne jetez pas de bouteille par les fenêtres du train. » Quand tu vois dans un bistrot le dessin d'un bonhomme stylisé sur une porte, à côté d'une autre porte qui porte une femme schématique, qu'est-ce que tu te dis?... « WC, toilettes, toilets, chiottes, gogues — parce que c'est un symbole international... Gents, bog, pissotières, ou cabinet »? Le plus souvent tu te dis rien du tout : tu entres... Tu passes directement dans « les lieux » en pensant à autre chose. — Bon, il est possible que dans notre civilisation écrite et visuelle un certain nombre de mots écrits fonctionnent comme des pictogrammes chez quelques individus, pourquoi pas? Quelques termes scientifiques complexes peut-être, qui ne sont pas intégrés phonétiquement par les rares scientifiques qui les emploient... Les abréviations généralement ont cette fonction-là, et certains sigles un peu longs, difficilement prononçables. Quand je vois USSR je pense URSS, ou Russie, et je vois des hommes vêtus de rouge qui dansent en étant accroupis... Je ne suis pas sûr que des tas de gens dans le monde voient ça avec USSR.

La personne qui lit en lecture rapide — extrêmement commode, et parfaitement recommandable — ne rameute pas la langue qui est figurée sur la page, elle collecte seulement du sens, qu'elle a l'adresse de saisir ici et là, comme une suite d'images qui lui donnent l'information contenue dans la page : une série de chiffres et de sommes qui l'intéressent, des horaires dont elle a besoin, les noms des produits pharmaceutiques qu'elle doit se procurer, le temps qu'il fera demain, etc., à l'infini. Elle peut même décrypter le sens contenu dans un poème — à la rigueur! Savoir par exemple que le poème parle de « l'automne qui est comme du violon et que

[1] Ces altérations, quand on dit un texte à voix haute, peuvent être infimes ou spectaculaires : elles sont bien connues de tous les comédiens.

ça fout le cafard » — mais ça n'est pas lire le poème, qui n'est que langue, entièrement langue... Lire, c'est-à-dire rechoper l'humeur, revivre l'humeur que le bonhomme qui l'a écrit a placé là, sur la page, pour qu'on puisse le refaire chanter quand on veut. Dans un poème l'écriture ressemble tout à fait à une partition. II faut jouer les notes pour entendre, donc comprendre !

Le malentendu, ici, est que tu me parles d'apprendre la lecture et que je te parles d'apprendre la langue... Ce sont deux choses assez différentes. On ne peut apprendre la langue par la lecture que si cette lecture est entière, sonore, présente — si on lit pour la langue, et pas pour l'information qu'elle véhicule à tel ou tel moment. Le malentendu c'est que je te parle d'apprendre à nager, tu me réponds qu'on va plus vite avec un bateau à voile !

* * *

DOCUMENT 9
Ceux qui laissent sans voix...

***Louis Legrand :** « **Pratiquons ta lecture rapide**[1] »*

NOUVELLES LITTÉRAIRES : *Que* ***pensez-vous de*** *cette accusation portée contre les nouvelles méthodes* ***d'apprentissage*** *de la lecture responsables de la montée d'un* certain ***analphabétisme?***

LOUIS LEGRAND : Ça fait cinquante ans qu'on nous le dit. Mais qu'est-ce que c'est cette nouvelle méthode dont on parle, je voudrais bien la connaître. Les manuels qui se vendent le plus sont des manuels architraditionnels. La méthode de lecture globale, elle, n'a jamais été pratiquée vraiment que par des artistes et qui ont eu des résultats remarquables. Ce sont plutôt les méthodes semi-globales qui ne réussissent pas très bien. En fait, la lecture fonctionnelle n'est pas prise en compte. On passe un certain temps à faire du b-a ba (parce qu'on en fait de toute façon), et puis après on pense qu'ils savent !ire, Eh bien non ! Le problème vient de l'entraînement à la lecture visuelle rapide. Et ça c'est bien connu. Il y a des techniques. Mais effectivement les instituteurs ne les connaissent pas. Et les professeurs non plus. Dans leur grande majorité. Je crois que c'est un gros problème de formation. Ce sont de tels exercices de lecture rapide (qui ont donné de bons résultats quand on les a pratiqués, au lycée de Montgeron, par exemple, en 6^{B}), qui devraient être réalisés dans les groupes de niveau faible en français en 6e, que je préconise.

Jean Foucambert : « **La manière d'être lecteur**[2]

Je ne crois pas qu'il soit possible ni utile de distinguer des comportements différents chez le bagnard qui lit le mode d'emploi d'une nouvelle lime, le gourmand qui lit la carte du restaurant, le candidat qui lit l'énoncé du problème, l'historien qui lit un document, l'amoureux qui lit un poème, le voyageur qui lit l'horaire du train.... La lecture est dans tous les cas une prise d'informations, et ce qui peut varier d'une situation à l'autre, c'est ce qu'on veut faire de ces informations : du rêve, du plaisir, de la spéculation, de laction, etc. C'est en fonction de ce que l'on veut faire qu'on sélectionnera les informations dans tel ou tel registre ou dans tel ou tel domaine. Lire, c'est donc, avant même de chercher de l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche. Lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une notice, d'un poème, d'une relation d'expérience, des sous-titres d'un film, d'une carte d'état-major ou d'une pièce de théâtre, c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais ceci étant, la lecture est une : il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre [...].

1.Les Nouvelles littéraires, janvier 1983.
2.Aux éditions OCDL-Sermap.